Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)

Conversaciones: *investigar en educación.*

Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico



Conversaciones:
investigar en educación.
Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico

Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)



Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico / Marcela Sosa... [et al.]; compilación de Gabriela Lamelas; Marcela Carignano; LucíaBeltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1760-0

1. Metodología de la Investigación. 2. Pedagogía. I. Sosa, Marcela. II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Carignano, Marcela, comp. IV. Beltramino, Lucía, comp.
CDD 370.72

Publicado por
Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC
Córdoba - Argentina
1º Edición

Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella
Diagramación: María Bella

2023



Investigar la escuela desde la escuela

Conversación entre Daniel Brailovsky*,
Monica Uanini** y Agustina Zamanillo ‡

Monica Uanini: Me parecía importante abrir este espacio de conversación recordando los tres temas que están organizando la convocatoria del Ciclo y que son: investigación, experiencias educativas y saber pedagógico. Esas tres cuestiones y las relaciones entre ellas son un asunto sobre el cual, en el campo pedagógico, venimos interrogándonos y estableciendo distintos tipos de relaciones entre diversas de instituciones.

Desde hace por lo menos tres décadas (desde la vuelta de la democracia, pero fundamentalmente avanzados los noventas), con el desarrollo de la investigación educativa en las universidades, tenemos un primer momento de emergencia y consolidación de los procesos de investigación en educación. Pero este ha sido un proceso en el que se fueron congregando diferentes voces, instituciones, inquietudes, y diferentes demandas.

Junto a la investigación en las universidades uno puede reconocer actualmente otro tipo de actores, otro tipo de inquietudes y otros tipos de desafíos también. Tenemos políticos, formadores docentes e investi-

* Doctor en Educación, Licenciado en Educación Inicial, Maestro de Nivel Inicial, Profesor de Educación Musical y Magíster en Educación. Docente investigador de UNIPE y profesor universitario en grado y posgrado en diversas universidades nacionales. Investiga en el área de Pedagogía y Cultura Escolar. Formador y capacitador de docentes. Docente del trayecto pedagógico de los Masters para Maestros de Tango en la Escuela Argentina de Tango. Autor de numerosas publicaciones sobre temas de pedagogía.

** Magíster en Investigación Educativa. Profesora Adjunta de la cátedra de Antropología Social y Educación (ECE, FFyH UNC). Investigadora en temáticas referidas a políticas educativas y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria (CIFFyH). Participa de la gestión institucional y pedagógica de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Autora de numerosas publicaciones en educación.

‡ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora de las Prácticas Profesionales Supervisadas, docente del Taller Práctica Pedagógica e Intervención (ECE, FFyH, UNC). Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC). Investiga sobre políticas educativas y formas de relación con el saber en la escuela secundaria (CIFFyH).

gadores universitarios, gremios con disposiciones, marcos y finalidades institucionales y también diferentes asimetrías y legitimidades. Junto al proceso de emergencia de investigaciones educativas en las universidades, a partir y fundamentalmente a fines de los años 90, y con más fuerza a partir del año 2006, 2007, se abrió todo un proceso de investigaciones en los Institutos de Formación Docente. En el año 2006 se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Pero ya desde fines de los 90 empiezan políticas formadoras en la investigación de los docentes que son profesores de los distintos Institutos de Formación Docente (IFD).

Desde estas nuevas investigaciones y esas nuevas demandas a los IFD, se van generando también nuevas interpelaciones a lo que hasta ese momento era la investigación educativa desarrollada desde las universidades. Una investigación que estuvo centralmente ordenada, regulada y orientada por el saber de las ciencias sociales y que empezó a partir de este crecimiento, de la trama de demanda de los IFD, a introducir otro tipo de preocupaciones como asuntos para la investigación. Y a demandar también otros tipos de articulaciones entre investigación e intervención, otro tipo de diálogo entre las ciencias sociales y la pedagogía.

Entonces tenemos por un lado, estos procesos de investigación, que es el primer término al que convoca el conversatorio; y tenemos, por otro lado, las propias experiencias educativas sobre las o con las cuales trabaja la investigación en la educación. Y allí también, un sinnúmero de asuntos que considerar, en cuanto a cómo abordamos con la investigación, con la pedagogía, numerosos cambios. Hace poco en pandemia, por nombrar solo algunos, cambios curriculares, cambios en formatos, instituciones, de regímenes académicos, en las formas de promover la vinculación entre docentes y estudiantes, en las formas de evaluar: hay un torbellino en el sistema y muchas de esas cuestiones tienen poco beneficios de inventario. La investigación desde las ciencias sociales ha contribuido a algunos de esos procesos.

Las experiencias educativas no solo están consideradas desde diferentes actores que forman esta matriz, polimórfica y poliformica, que trabaja en la investigación educativa, sino que también están relacionadas con la producción de saber pedagógico. Las relaciones entre investigación, experiencias educativas y saber pedagógico son asuntos de interrogación y creo que el saber pedagógico hoy, tal vez, alterado, diría Favia Terigi, es

también un saber que puede interrogar a la investigación universitaria desarrollada en los términos clásicos de las ciencias sociales. Puede interrogarlo en torno a sus sentidos, en torno a los modos en que puede articularse con las prácticas educativas, tanto en los institutos de formación docente como en las prácticas escolares. Por cuanto el saber pedagógico, por su doble carácter interpretativo/propositivo, demanda claves para trabajar en la mejora de las experiencias educativas y requiere, para ello, agendas de investigación más centradas en las relaciones entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje

Sería un buen ejercicio este de pensarnos cuando nos situamos en el lugar de investigadores, en esto de ser los interrogadores interrogados, interpelados por estos otros desafíos que, me parece, son el saber pedagógico, no en términos de saber acabado, sino de unas preguntas que hoy tiene ese saber pedagógico por constituirse.

En este marco, hay múltiples experiencias y combinatorias entre lo que es la práctica docente, la experiencia educativa, la investigación, más allá de la clásica investigación universitaria y su mirada sobre las prácticas educativas.

En Argentina, México, Brasil, Colombia, hay diferentes experiencias ensayando formas de articulación diversas. Esto es, para mí, una matriz desde donde pensar algunas preguntas en torno a lo que va a contarnos Daniel sobre la investigación.

Agustina Zamanillo: Este tema que nos convoca, el de investigar la escuela desde la escuela, tomando en cuenta este marco que compartió Mónica, me lleva a preguntarme por las formas que puede tomar la investigación en el campo de la educación cuando esa investigación se asume con una mirada pedagógica, es decir, cuando la indagación que se realiza sobre algún asunto o algunos aspectos de un proceso educativo se compromete con la mejora de ese u otros procesos educativos. Este compromiso al que remito se asume siempre desde una posición política, o sea, desde ciertos principios y teniendo en vista cierto horizonte, como pueden ser la inclusión educativa y la justicia social. A groso modo, hacer investigación educativa con mirada pedagógica es meterse con el tema que se va a indagar, apelando a cierto modelo o marco investigativo, pero involucrándose con la intención de producir una transformación en las prácticas educativas y asumiendo que para eso es necesario construir un saber respecto a cómo

afrontar determinadas problemáticas que se les presentan a quienes participan en esos procesos, entrar en diálogo con sus prácticas y sus demandas ligadas al trabajo pedagógico que sostienen.

Este compromiso pedagógico con la mejora de los procesos educativos puede asumir muchas formas en la práctica investigativa, puede darse de distintas maneras. Con parte del equipo con el que venimos trabajando en el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada (PPS), en la Escuela de Ciencias de la Educación, venimos curioseando, acercándonos un poco, a algunos modelos investigativos que trabajan con dispositivos en los que, al mismo tiempo que se investiga, se interviene sobre esos procesos educativos.

En estas investigaciones, el dispositivo que se despliega contempla ambas cuestiones: permite investigar algún aspecto del proceso educativo y, al mismo tiempo, intervenir de manera directa en el mismo. Encontramos ejemplos en lo que Nadine Bednarz denomina como formas de investigación participativa; se refiere con esto a dispositivos de investigación en el campo de educación en los que se conforma un equipo de trabajo y quien investiga trabaja junto con sujetos involucrados en el proceso, generalmente con docentes, y se indaga conjuntamente algún aspecto de la práctica docente o del proceso educativo en el que se inscribe esa práctica.

En estas investigaciones, los docentes, no son objetos de indagación sino que son sujetos activos en la construcción de nuevos saberes en el campo educativo y pedagógico. Esta profesora canadiense de la Universidad de Quebec, en desarrollos realizados junto a otros colegas, analiza en especial dos modelos y los compara: el modelo de la investigación-acción para el desarrollo profesional docente y el modelo de la investigación colaborativa entre docentes e investigadores.

No vamos a profundizar en esa comparación, pero sí me interesa poder referir a dos experiencias de investigación colaborativa desarrolladas en nuestro país, que consideramos particularmente significativas. Se trata de experiencias llevadas adelante desde SUTEBA[1], el sindicato de docentes de la provincia de Buenos Aires, y que han sido difundidas por UNIPE[2].

Una de ellas es una experiencia coordinada por Patricia Sadosky, que ha trabajado con investigación colaborativa en enseñanza de la matemáti-

1 Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires
2 Universidad Pedagógica Nacional

ca, principalmente con docentes de secundaria[3]. Y otra es la desarrollada por Delia Lerner junto a Beatriz Aisemberg con maestros de primaria y profesores de Historia de secundaria, sobre la lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales[4].

Básicamente, el dispositivo tiene que ver con un grupo de investigadores que conforma un equipo de trabajo con quince, veinte docentes, de distintas escuelas. Se implican conjuntamente en una tarea: la de elaborar una secuencia didáctica que intente abordar un contenido determinado con una forma de abordaje, e involucra a los estudiantes en un proceso de construcción de conocimientos. Ese diseño se va haciendo de manera procesual en reuniones de trabajo en las que se discute, se dialoga, se plantean diferencias, se logran construir algunos acuerdos sobre el contenido, sobre la relevancia de enseñarlo, sobre el cómo enseñarlo; y este recorrido se va sistematizando. Una vez que se consigue una secuencia consensuada, se lleva a las aulas de algunos de estos docentes y otros docentes participan como pares que acompañan el desarrollo de esas clases, y también observan y analizan conjuntamente cómo se va desplegando la secuencia. Finalizado el proceso, se analiza toda la experiencia de trabajo colectivo en función de las preguntas de investigación, que son preguntas algunas del orden de la didáctica específica, otras vinculadas a las condiciones de

3 Se puede acceder a esta experiencia a través del libro digital: Sadosky, P; Espinoza, A. M. (2020): Pensar con otros la clase de matemática. Una experiencia de trabajo colaborativa. UNIPE y SUTEBA. Buenos Aires. Disponible en: https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/pensar-con-otros-la-clase-de-matem%C3%A1tica-una-experiencia-de-trabajo-colaborativo-detail También se puede consultar una producción audiovisual que recupera las voces de quienes participaron en este proyecto de investigación colaborativa, Recuperado de: https://www.suteba.org.ar/producir-conocimiento-para-transformar-la-escuela-experiencia-de-trabajo-colectivo-con-profesores-de-la-escuela-secundaria-13174.html

4 Se puede acceder a esta experiencia a través del libro digital: Lerner, D. (2017): Leer para aprender Historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes. Buenos Aires.UNIPE y SUTEBA. Recuperado de:https://unipe.edu.ar/institucional/digesto/category/48-herramientas?download=238:-delia-lerner-y-colaboradores-leer-para-aprender-historia-una-investigacion-colaborativa-protagonizada-por-equipos-de-docentes También se puede consultar una producción audiovisual que recupera las voces de quienes participaron en este proyecto de investigación colaborativa, Recuperado de: https://www.suteba.org.ar/transformar-la-enseanza-transformar-el-trabajo-docente-investigacin-colaborativa-en-educacin-primaria-13173.html

trabajo docente, a lo que posibilita el trabajo colectivo, otras tienen que ver con el dispositivo mismo de formación docente (pensado en el carácter formativo de este recorrido que se les propone). Y se va produciendo de esa forma un saber.

No voy a contar mucho más para no spoilear, porque Patricia Sadosky es una de las invitadas que va a formar parte de este ciclo, seguramente ahí se van a explayar más en estas cuestiones.

En esta misma línea de investigaciones participativas podemos dar con otros modelos, por ejemplo, la línea de investigación narrativa sobre la cual estuvieron conversando Patricia Gabbarini y Daniel Suarez[5], en el primer conversatorio de este ciclo. Y podemos remitirnos más allá en el tiempo a los talleres de educadores que desarrollaron Elena Achilli y Graciela Batallán en los '80[6].

También, con el equipo de PPS, venimos deteniéndonos en los desarrollos que se realizan desde la Universidad Pedagógica Nacional de México, en torno al campo de la intervención educativa retomando muchos elementos propios del análisis institucional. Ahí producen intervenciones en diversos ámbitos sociales, desde espacios comunitarios hasta escuelas, que permiten la producción de conocimientos pedagógicos[7].

También hace poco tuvimos aquí la oportunidad de acceder a una experiencia narrada por Tatiana Mendoza cuando nos visitó en 2019 y estuvo conversando en este mismo auditorio. Entonces nos comentaba

5 Refiere a la conversación titulada "Investigación narrativa y pedagogía" disponible en la página 23 de este e-book.

6 Algunas referencias al dispositivo talleres de educadores pueden encontrarse en estas publicaciones: Batallán, G. y otros (1982) Talleres de Educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo, Buenos Aires.CIE y Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente No. 1, Universidad Nacional del Rosario.

7 Una de las referentes académicas con vasta trayectoria y producción en ese ámbito es la pedagoga Dra. Teresa Negrete Arteaga, responsable en México (UPN) del proyecto internacional "Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina", que aborda el proceder conceptual-técnico-metodológico de la intervención educativa, recuperando experiencias en estos tres países. Un artículo en el que se puede consultar sobre el dispositivo de intervención-investigación que vienen desarrollando es: Negrete Arteaga, T.; Pacheco Rojas, A. (2017) Relación entre análisis institucional y currículum. Herramientas para pensar la formación de jóvenes restauradores. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 39, No. 2, págs. 129-142 Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/4575/457555939008/html/

un proyecto en el que había participado, que había coordinado Elsie Rockwell allá en México, a partir del cual se produjo un material didáctico para docentes de escuelas rurales con propuestas de actividades para el abordaje de contenidos de matemática y lengua en aulas multigrados[8]. Se había conformado un equipo de trabajo en el que habían participado investigadores y más de 200 docentes (algunos formadores de formadores, otros maestros de escuelas rurales). La sistematización y el análisis con herramientas investigativas de este proceso de producción, no sólo abonó a la elaboración del material didáctico si no que posibilitó la producción de algunas reflexiones y saberes pedagógicos sobre modos y criterios a tener en cuenta en la producción de materiales para la enseñanza y el desarrollo de políticas curriculares y educativas.[9]

Estas son algunas formas, hay muchas más, que nos parecen muy fértiles para el desarrollo de investigación con mirada pedagógica. Advertimos que estas formas no tienen una presencia tan fuerte en el ámbito académico local, acá en nuestra Escuela de Ciencias, en nuestra Facultad. Cuando aparecen, a veces se mantienen más sobre los márgenes y eso puede tener que ver con muchas cuestiones, en parte con que son formas que rompen con las lógicas instituidas. A veces, la academia tiende a separar estos dispositivos: por un lado va la investigación y por otro, la extensión; a veces se crean puentes pero, en general, se mantienen separada

Bueno, a nosotras nos interesaba mencionar esto y traer para conversar con Daniel el sentido pedagógico y la mirada pedagógica en la investigación.

---

8 El material al que se hace referencias es: Rockwell, E. y otros (2016) Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. México Recuperado de: https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf

9 Algunos artículos en los que se presenta parte del saber pedagógico producido a partir de esta experiencia son: Rockwell, E. Mendoza, T (2021) ¿Cuántos cuadraditos caben? Estrategias didácticas para la pedagogía multigrado en matemáticas. Proyecto CREER. Aportes para el diálogo y la acción, N° 18. Recuperado de: http://www.grade.org.pe/creer/recurso/cuantos-cuadraditos-caben-estrategias-didacticas-para-la-pedagogia-multigrado-en-matematicas/ y Rockwell, E. Mendoza, T; Rebolledo, V. y Tapia, E. (2021) Convergencias y divergencias en el diseño de estrategias didácticas: integración del conocimiento docente y la investigación educativa. Proyecto CREER. Aportes para el diálogo y la acción, N° 19. Recuperado de:: http://www.grade.org.pe/creer/recurso/convergencias-y-divergencias-en-el-diseno-de-estrategias-didacticas-integracion-del-conocimiento-docente-y-la-investigacion-educativa/

Nos parece que en la investigación que él desarrolla, a la cual hemos accedido a partir de sus obras pedagógicas, hay mucha mirada y articulación pedagógica, tanto en la forma en que se construyen los problemas de investigación como en las decisiones teórico metodológicas que se toman. En particular, hay una investigación que está socializada en este libro que se llama *"Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo", una obra que producen con Angela Menchon* y en la que relatan la experiencia de un proyecto de investigación: las preguntas que se hicieron, las razones por las que se hicieron esas preguntas, las categorías que construyeron, los dispositivos de escrituras que echaron a rodar en las clases, ofrecen a los formadores de formadores ayudas para enseñar mejor[10]. Lo traigo porque justo nos está acompañando mucha gente de los profesorados, estudiantes y docentes y creo que trabaja sobre un tema que nos preocupa a quienes hemos trabajado o estamos trabajando en ese nivel; a veces parecen agotarse las ideas para atender a las dificultades que se van presentando en la escritura, al encontrar producciones llenas de *copipasteo.* Y algunas categorías que produce esta investigación, son muy valiosas en términos pedagógicos como orientación y criterios de acción en el trabajo de los formadores de formadores.

10 El proyecto de investigación al que se alude se tituló "Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales" y se enmarcó en el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. El propósito del proyecto fue atender a problemáticas frecuentes en las carreras de profesorado ligadas a las prácticas de escritura en la formación, que suelen suscitar quejas y malestares tanto de docentes como de estudiantes. Para eso, este proyecto de corte etnográfico se centró, en un primer momento, en entender qué sentidos le otorgaban estos actores a la escritura en el contexto de las materias. A partir del trabajo de relevamiento y análisis se construyeron categorías, reconociendo distintos tipos de situaciones de escritura e identificaron rasgos de situaciones en que la escritura lograba operar más efectivamente como herramientas de pensamiento y aprendizaje. Luego idearon algunos dispositivos de escritura que incluían esos rasgos, propusieron a algunos docentes incorporarlos en sus clases y sistematizaron y analizaron los resultados. El libro de difusión en el que se comparten los resultados de esta investigación, incluye una batería de estrategias didácticas para docentes de profesorados que pueden ser adaptadas para proponer a sus estudiantes escrituras que habilitan la reflexión: Brailovsky, D.; Menchón, A. (2014) Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo. Noveduc. Buenos Aires.

Entonces la idea con Daniel era poder conversar hoy acá sobre esas formas, sobre cómo piensa y cómo articula algunas de estas cuestiones en los procesos investigativos de los que participa.

Daniel Brailovsky: Quisiera comenzar por subrayar la idea en sí de la investigación pedagógica - o quizás sería mejor decir de las investigaciones pedagógicas, ya que se trata de un género bastante diverso - diferenciándola de la investigación educativa en general, o a secas. Porque no es lo mismo investigar las prácticas de escritura en el profesorado, por ejemplo, o investigar el juego de los chicos en el patio, o una situación de enseñanza dentro de un aula, que analizar cómo fue disminuyendo la matrícula en un sector de gestión o analizar la inversión en relación a los salarios docentes. Éstos últimos son ejemplos de investigaciones del campo de la educación, pero creo que la designación de investigación pedagógica es más apropiada para los primeros asuntos que mencioné, para ese tipo de prácticas de investigación que están ligadas al quehacer del oficio docente, más cercano al aula y a la institución que al sistema. Podría decirse: ¡está todo relacionado! Y si, por supuesto, lo está. Pero eso no impide considerar las particularidades de un enfoque investigativo cuando pone el foco en una escala más local, más situacional, más próxima a la experiencia y la perspectiva de quien despliega el oficio docente.

Entonces, a la hora de preguntarnos ¿de quién es la investigación pedagógica, quién la reclama para sí? ¿En qué términos? ¿desde qué ideas y léxicos? ¿para que sea mirada desde que lógicas? ¿para que tienda a volcarse en qué diseños de trabajo? Al hacernos estas preguntas nos tenemos que dirigir también a ciertas particularidades de la investigación pedagógica, una de la cuales (quizás la más importante) tiene que ver con los vos decías, Agustina, respecto de que la investigación pedagógica es, al mismo tiempo, una forma de intervención. Lo mismo suele decirse de la evaluación, por ejemplo: que uno evalúa a un sujeto, a un programa o a una institución, y al mismo tiempo que obtiene una información que la evaluación busca obtener, incide tanto por el efecto de la profecía autocumplida, como porque la sola existencia de una evaluación modifica el comportamiento y las sensaciones de las personas.



La investigación pedagógica, entonces, así pensada, tiene que ver con una forma de investigación volcada a (y realizada desde) una inmersión en el oficio docente, en las aulas, en la gestión escolar. Una investigación que

se imbrica con las experiencias escolares (actuales, anteriores, potenciales) de quienes investigan. Porque además de tener actores investigadores e investigadoras yendo a las aulas en las escuelas, realizando observaciones, entrevistas, participando, y además de producir textos, participaciones en congresos, ponencias, en fin, todo tipo de productos derivados de la investigación, es a la vez escenario de un efecto particular al estar construida desde adentro de las aulas. Produce un efecto que resuena en ese espíritu de reforma permanente que nos caracteriza a los que *vivimos* en las aulas, y tiene por lo tanto un compromiso casi tácito con el cambio escolar. Todo aquello que en la investigación usualmente nos preocupamos por separar, porque no es lo mismo producir conocimiento sobre la realidad que pretender incidir sobre ella, en la investigación pedagógica no es tan tajante, o no es tan fácil de separar, o quizás no es tan conveniente separar del todo. Desde que el oficio es un oficio que produce cosas, que fabrica conceptos, que busca un efecto en las personas, entonces es casi inevitable que la actividad de investigación, además de producir un conocimiento y succionar (como quien extrae sangre de una vena) un dato, un saber, empatice además con ese deseo de mejora, de transformación, de comprensión en vista a las prácticas.

Si esta investigación pedagógica es específica, tal vez podríamos pensar su especificidad de una manera parecida a la que pensamos la especificidad de las didácticas. Es decir, hay una didáctica general, que estudia la enseñanza. Pero no hay dudas de que no se enseña igual la matemática que la poesía. Entonces hay didácticas específicas, que construyen un saber sobre la enseñanza relacionada con ciertos campos del conocimiento. Y tampoco se investiga igual la educación que la economía, aunque exista una marcada tendencia a mirar la educación desde categorías económicas, últimamente. La investigación pedagógica, entonces, podría también buscar una especificidad en la que esa forma de conocer los saberes escolares, el saber pedagógico situado en las experiencias educativas, pueda encontrar su especificidad también. Y tal vez no se trate sólo de una especificidad metodológica, no se trate de si hay que hacer estadísticas o entrevistas u observaciones participantes, sino de algo que tiene que ver con cómo se concibe el propio acto de investigar.



Siempre me pareció que la palabra que mejor describe, que mejor empatiza con la investigación es la idea de *aprendizaje*. Investigar se explica por el acto de aprender, con la salvedad y la observación de que no es

igual el aprendizaje de los alumnos y alumnas que el aprendizaje de los investigadores e investigadoras. El alumno es quien aprende algo que otro ya sabía para saberlo también. Se puede pensar desde esta idea tan linda de Jorge Larrosa de la relación pedagógica como un vínculo entre un estudioso y un estudiante. El estudioso da a leer al estudiante lo que ya ha leído, y en el acto de dárselo a leer, lo relee, lo resignifica, encuentra otras cosas en los mismos textos porque los somete a otras conversaciones.[11] Pero digamos que el aprendizaje del alumno es un aprendizaje que está impulsado por el deseo de pertenecer a esa cofradía a la que su maestro, su profesor, pertenece y desde donde lo invita, le abre la puerta, lo hospeda.. El alumno quiere iniciarse en una lengua que se le da a balbucear, y ese balbucear lo introduce en el uso más experto de esa misma lengua.

El aprendizaje del investigador, en cambio, es un aprendizaje hecho con un cierto espíritu fundante. Hay algo de bautismo y algo de fundación en el saber del investigador, porque no aprende algo que otros saben, sino que aprende algo (que no *se* sabe) para saberlo y comunicarlo, para saberlo y compartirlo, y para que a partir de ahora lo sepan todos, para que *se* sepa. Entonces, en el caso de la investigación pedagógica, es una forma de aprendizaje que tiene más que ver con esa construcción de un conocimiento que modifica el modo en que pensamos y el lenguaje con el que hablamos de lo que sucede en las aulas.

Me gustaría proponer un pequeño recorrido alrededor de esta idea de qué significa investigar, y tratar de pensar, rodear, tener entre manos una idea de investigación atravesada de cuatro energías puntuales, a ver si sirven para pensar la investigación pedagógica: la energía de la curiosidad, de la lectura, de la mirada y la escucha y de la escritura y el pensamiento. Si les parece bien, quisiera abrir a estas cuatro ideas, para conversarlas y retomarlas luego. Dejo además abierta, para ver si podemos retomarla después, la idea del trabajo de campo en las escuelas como un *regreso*. La idea, digamos, de que ir al campo en el caso de una escuela no es ir a un lugar exótico en el que nunca se estuvo, sino que es un lugar que, al menos en la percepción, es muy conocido. Más que doble hermenéutica, podríamos decir, hay quíntuple hermenéutica. ¡Está recontra significado! Entonces, bueno, dejo también abierta la discusión acerca de qué podemos decir de esa actitud de regreso. Todo esto, además, debería servirnos para pensar puntos de encuentro entre la mirada del investigador y la mirada

11 Larrosa, J. (2020) El profesor artesano, Buenos Aires: Noveduc

del docente… ¿qué tienen en común, en qué lugares se encuentran, en qué lugares se retroalimentan, más allá de los lugares ya sabidos docencia, investigación, extensión, por ejemplo?

Curiosidad

La curiosidad es la energía del investigar que los profesores de taller de tesis convierten en una exigencia muy puntual: formular los objetivos de investigación, los generales y los específicos. Es el punto en el que uno lee el capítulo correspondiente del manual de Hernández Sampieri[12], o repasa el texto de Catalina Wainerman y Ruth Sautú[13] para revisar si se ha cometido alguno de los errores usuales en la formulación de objetivos. Es donde los tesistas escriben una larga lista de preguntas de investigación para abrir y a la vez circunscribir el tema. Es donde se les dice: ¡tenés que acotar! Entonces, de esa manera, se supone que uno formaliza su pregunta, que es una pregunta que, al estilo de una catapulta, tiene que ir a caer allá lejos donde está la ignorancia que busca destruirse.

Pero también podemos pensar la curiosidad, sin desmerecer esas herramientas metodológicas que son muy útiles, como una especie de picazón, de incomodidad que uno siente, y que sólo la siente si está en la escuela, si ha transitado las aulas, si ha conversado con estudiantes, con colegas, con directivos y se ha sentido indignado por situaciones que sucedieron en la escuela y lo hicieron juntar ciertas preguntas, ciertas inquietudes, ciertas broncas. Entonces, más allá de poder trabajarlas en terapia, creo que esas sensaciones generan un cierto tipo de compromiso y un cierto tipo de preguntas, que son preguntas que llevadas al rigor de la investigación científica, si se quiere, pueden producir cosas muy interesantes.

La curiosidad pedagógica, entonces, esta curiosidad ligada a la investigación pedagógica, es una curiosidad que nace ya un poco performativa, que nace ya un poco transformadora o con deseos de transformación, porque surge de una incomodidad en el territorio de lo escolar, una incomodidad que muchas veces consiste simplemente en decir ¿cómo lo puedo hacer mejor? O consiste en decir: ¿por qué, por más que trato de hacerlo

12 Hernández Sampieri, R. (2003). Manual de Investigación Científica. *FCE. México. Mc Graw Hill.*
13 Wainerman, C. y Sautú, R. (2011). *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Manantial.

mejor, hay una energía que me lo impide? ¿Por qué por más que mi planificación *esto*, mi práctica *aquello*, por más que decimos que el constructivismo tal cosa aparece un conductismo que tal otra? ¿Por qué a veces borramos con la evaluación lo que escribimos con la enseñanza?

Hay una distinción muy bonita que hace Freire entre la curiosidad ingenua y la curiosidad epistémica, donde la curiosidad ingenua es esa curiosidad un poco boba, espontánea, no procesada. Y la curiosidad epistémica es la curiosidad seguida de lectura, seguida de conversación, seguida de repreguntas para que esa curiosidad se formule y se ordene un poco.[14] En ese sentido de que las preguntas son la bisagra entre lo que sabemos y lo que queremos saber; entonces la pregunta funciona allí como un articulador interesante. Esta relación entre curiosidad ingenua y curiosidad epistémica se reelabora en un libro compilado hace poco por Fernando Bárcena, Maximiliano López y Jorge Larrosa (si bien no lo mencionan a Freire en ese punto), que es el *Elogio del estudio*. Allí se trabaja la diferencia entre el sabio y el curioso, una relación oportuna para pensar aquí.[15] Esas lecturas me hacen pensar que el sabio y el curioso se relacionan con el conocimiento de maneras parecidas a las que Freire refiere con estos términos de la curiosidad ingenua y la curiosidad epistémica. Con un método y un propósito (el sabio) y con un cierto abandono a la lectura, al dejarse llevar por el aroma de eso que atrae (al curioso). Recuperan en ese texto algunas figuras mitológicas: aparece Eva, tentada de morder la manzana, que es una manzana del árbol del conocimiento del bien y del mal. La serpiente, y en este punto tomo la interpretación Alicia Fernández, es la maestra, obviamente, la que invita a morder la manzana del conocimiento.[16] Otro mito ligado a la curiosidad es el de Pandora, que por abrir la caja desata todos los males. También Edipo, su curiosidad por el origen y la catástrofe que esa curiosidad desata, ocupa un lugar en la lista. Aunque respecto de esta catástrofe, me gusta como es desmentida en la lectura de Peter Sloterdijk en *Los hijos terribles de la edad Moderna*[17], donde desarma completamente el mito de Edipo en su lectura psicoanalítica o

14 Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Ciudad de Méjico, Siglo XXI.
15 Bárcena, F., López, M. y Larrosa, J. [orgs.] (2020) Elogio del estudio, Buenos Aires: Miño y Dávila.
16 Fernández, A. (1995). *Sexualidad Atrapada de La Señorita, Maestra.* Nueva.
17 Sloterdijk, P. (2015) Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad. Siruela.

en la original lectura corporal que hace Daniel Calméls.[18] El otro mito curioso que recupera Tatián en el *Elogio del Estudio* es el de Ulises, que no quiere dejar de oír el canto de las sirenas y entonces se hace atar al palo mayor de su embarcación, porque sabe que de otro modo la curiosidad lo va a matar. De la comparación de todos esos mitos, intuyo que hay algo un poco patriarcal en la recopilación ¿no?, porque Eva y Pandora que son mujeres, con su curiosidad, desatan catástrofes, y en cambio Edipo y Ulises son varones, y con su curiosidad racional, medida o llevada a los altos tronos del poder, generan otras cosas. Pero volviendo a la curiosidad del investigador en el campo pedagógico, creo que amerita ser puesta en relación con esas incomodidades, con esos compromisos que surgen del propio ámbito escolar. ¿Quién es el actor, o más frecuentemente la actriz, que se despliega curiosidad mediante la investigación pedagógica? ¿Cuánto tiene de Eva, de Pandora, de Ulises, de Edipo? ¿Cuánto de esto pone en sus preguntas? ¿Cuánto de esto se formaliza (y sobrevive) en los objetivos formales?

Lectura

La segunda de las cuatro energías es la lectura. Es donde los profesores del taller de tesis dicen que hay que hacer el estado del arte y que hay que escribir el marco teórico, cosas que, por supuesto, están muy bien. Por eso lo que digo a continuación lo digo sin desmerecer esas nobles tradiciones eruditas que anclan en la lectura, en la escritura y en la recopilación bibliográfica. Hace falta hacer un estado del arte y revisar los antecedentes, y hace falta definir los términos centrales, en constructos conceptuales interesantes. Creo que hay algo en aquello a lo que llamamos estado del arte que tiene que ver también con poder reconstruir un poco un paisaje en el que uno está entrando, que es un paisaje hecho de palabras, de discusiones, de rivalidades, de enemistades teóricas (de esas que tanto gustan ser recuperadas después en los libros, entre Vigoskianos y los Piagetianos, por ejemplo, y cosas por el estilo). Creo que tiene que ver un poco con localizarse a la hora de darle a esa curiosidad un escenario más tangible, que se puede empezar a mapear para llegar a ser local de puro derecho. También he tenido la sensación, haciendo estados del arte, revisiones de antecedentes, etcétera, y haciéndola junto a tesistas (y he sido profesor

18 Calmels, D. (2021) Edipo en el árbol de la sabiduría, La Pecera Revista

de tesis, lo confieso) esta sensación de que cuando uno lee los textos "insoslayables", los clásicos, uno se está codeando con los grandes, uno está conversando con gente que jamás se dignó a conversar con uno y eso hace que se puedan entablar conversaciones como de alto vuelo, en las cuales uno trata de situar su curiosidad.

A veces uno descubre con desazón que aquello que se había propuesto pensar como Gran Pregunta, ya había sido mil veces preguntado y respondido en términos mucho más interesantes de los que uno no estaba pensando… y eso pasa todo el tiempo. Pero también puede pasar que esos interlocutores calificados nos hagan rebotar sobre nuestras propias preguntas y las conviertan en preguntas menos ingenuas y más epistémicas que, sin dejar de ser curiosas, sean un poco más sabias.

En esta búsqueda de interlocutores, creo hay un margen de libertad, que la investigación pedagógica puede hacer propio. Cuando construimos aquello a lo que llamamos marco teórico, marco conceptual, agenda conceptual, en donde definimos con qué palabras vamos a hablar de esto, sobre qué banquito nos vamos a parar, a través de qué lentes lo vamos a mirar, en fin, cuando hacemos aquello para lo que hay tantas metáforas, uno necesita inspirarse, necesita tomar carrera para producir algo nuevo, algún concepto propio, alguna metáfora iluminadora, alguna categorización interesante, alguna imagen. Y entonces allí cabe leer textos pedagógicos, desde ya, pero también cabe leer (como lee Carlos Skliar todo el tiempo, como lee Fernando Bárcena, cómo lee Jorge Larrosa, cómo leen pedagogos de diversas tribus), literatura, poesía, novelas, ensayos. Cabe escuchar lo que dicen los personajes de las novelas, y no solo lo que dicen las tesis de los doctorados. Porque es un territorio de pensamiento interesante que puede nutrir ese pensamiento, que puede brindarnos lo que vamos a buscar cuando hacemos un marco teórico: buscar palabras e ideas que nos sirvan para pensar mejor y de una manera más ordenada, más desplegada. Buscar palabras e ideas para que todo aquello que, cuando conversamos coloquialmente, somos capaces de decir con muchas palabras desordenadas, lo podemos pensar investigativamente: con pocas palabras ordenadas. ¿Qué es, sino eso, lo que decimos en un resumen? ¿Qué es lo que decimos cuando elegimos un título? Para este mismísimo evento en el que estamos conversando estuvimos un rato largo pensando qué título le pondríamos, y eso fue parte del pensamiento colectivo.

Finalmente, en relación a la lectura, quiero rescatar algo que me ha ayudado mucho a pensar Carlos Skliar. Él ha escrito y pensado mucho alrededor de la cuestión de la lectura y de las muchas cosas que he leído y conversado con él me queda esta: la lectura siempre viene acompañada de algún tipo de conversación alrededor de la lectura, y dar a leer también es una propuesta para conversar.[19] En cualquier situación de lectura tiene que estar ahí, al lado, la conversación. Desde que leemos un cuento a un niño o una niña, como le leo yo a mi hija de cinco años. Yo digo "había una vez un rey", y ella interrumpe "pero, ¿por qué, dónde estaba el rey?", y entonces revolotea la conversación arriba del cuento. Y creo que, así como revolotea la conversación arriba del cuento, debería revolotear la conversación arriba de las lecturas pedagógicas que acompañan a la investigación. Esas escrituras al margen que hacemos mientras leemos, son las mismas que después se van a convertir en citas dentro de nuestra propia escritura, porque son nuestra manera de conversar con los textos que leemos.

La mirada y la escucha

Esta tercera energía remite a lo que en el taller de tesis llamamos *trabajo de campo,* donde nos dicen que tenemos que hacer una encuesta, o un formulario, u observación participante o no participante, o entrevista estructurada o semi estructurada, o analizar objetos o documentos y definir el corpus, y el universo, y todo eso. Y sin desmerecer todas esas categorías metodológicas, que son útiles e interesantes, y que necesitan ser empleadas en la investigación, creo que también el trabajo de campo en una escuela (y volveremos sobre esto después, si nos metemos en esta idea del campo en la escuela como el regreso) amerita ser más estratégica que metódica. O como me dijo Bárcena hace poco: mas metodográfica que metodológica. El sentido que se le suele dar a la diferencia entre estrategia y método es que el método es la sucesión de los pasos, el respeto de una serie de hiatos en los cuales la acción se va ordenando de una manera planificada, y en cambio la estrategia tiene más que ver con mirar lo que pasa. "¿Cuántas entrevistas tengo que hacer?", me pregunta un tesista. Bueno, el manual dirá que son veinte, o cincuenta o dos, no importa, pero la verdad es que

19 Skliar, C. (2020). Ensayos en Lectura. Inutilidad, soledad y conversación. Universidad Estadual de Rio de Janeiro; Ediciones Nefi

tengo que seguir conversando con las personas que he decidido conversar en el marco de las entrevistas hasta que yo sienta que entendí, hasta que yo sienta que en la entrevista número siete no me dijeron nada que me aportará mucho más que en la cinco, lo que se suele llamar la saturación de las categorías. Allí hay un ejemplo donde la estrategia prima sobre el método.

Hay cosas que en una investigación muy estadística, por ejemplo, es preciso definir: la aleatoriedad y la cantidad de unidades en una muestra, en fin, las tuercas del dispositivo. Allí se responde a patrones un poco más exigentes en cuanto a esa precisión. En el campo de la investigación pedagógica en escuela, situada, que tiende al paradigma cualitativo más que al cuantitativo y que tiende a la inspiración etnográfica sobre todo, creo que vale la pena sacudirse un poco algunos rigores metodológicos. No para ser menos ambiciosos en cuanto al valor de verdad de lo que descubramos o en cuanto al valor performativo de lo que inventemos, sino porque la pregunta no es del orden de "cuánto de tal cosa hay allí", sino del orden de "cómo puede pensarse esto desde el punto de vista del oficio docente". Sin incurrir en un negacionismo de datos (expresión que le escuché decir a Silvina Gvirtz), por supuesto. Pero sin hundirse tampoco en el (¡tan usual!) deslumbramiento metodológico que a veces desplaza al pensamiento y al análisis.

El dispositivo que comentaba Agustina hace un rato, donde Patricia Sadovsky y Delia Lerner trabajaban sobre una secuencia didáctica que parte de un equipo de investigaciones y docentes que la implementan, que la analizan en función de todas estas cuestiones que se habían planteado como objetivo de investigación, se parece mucho también a lo que se hace en un taller de prácticas o en algunos talleres de prácticas. Algunos consisten en ir y practicar, a secas,la residencia es básicamente un tirarse de cabeza al aula. Pero en el profesorado hay varios talleres de prácticas, en los que pasan otras cosas. Por ejemplo: cinco o seis estudiantes diseñan juntas, asesoradas por un profesor especialista en el área, una secuencia didáctica; dos de ellas la aplican, las otras sacan fotos, otra registra, elaboran un marco teórico alrededor de esto, se produce un texto. O bien: practican en parejas y se detienen a pensar y conversar. En fin, no hay una distancia tan enorme entre dispositivos formativos y dispositivos investigativos en el campo pedagógico.

Con respecto a este trabajo de campo, caracterizado por el ir a mirar y escuchar, me gustaría decir también, que creo que hay que ir a mirar

y escuchar con un cuaderno en una mano para tomar notas. El cuaderno estrella en este momento es el celular, porque permite grabar, permite hacer rápidamente notas y archivarlas en una nube o en una carpeta online, y es un instrumento que permite una forma de registro muy ágil. Pero la situación de estar escribiendo con la mirada en el cuaderno (o en el celular) mientras las cosas suceden del otro lado de esa frontera, puede mejorarse bastante, incluso usando algunos recursos que nos proporcionan los dispositivos móviles. Y hay que observar, mirar y escuchar con un libro en la otra mano: el momento de leer no es antes de ir a la escuela cuando uno está pensando el diseño metodológico, o cuando uno está armando el marco teórico… el mejor momento para leer es cuando uno está en la escuela mirando y suceden cosas que nos hacen pensar. Entonces anotamos en el cuaderno y vamos corriendo a la biblioteca a buscar cómo puedo pensarlas mejor con un libro en la mano. Creo que ese es un momento muy interesante para leer y para escribir. Aunque sea para leer y escribir bocetos, para leer y escribir frases abiertas, para leer y escribir preguntas, cosas que después puedan retomarse en el momento más más detenido de la escritura y el pensamiento, que es la cuarta energía a la que me quiero dedicar ahora.

Escribir y pensar

Hoy cuando vine a la Ciudad Universitaria me acordé que hace unos cuantos años me vine a Córdoba una semana para terminar mi tesis. Busqué como pretexto un seminario que daba Inés Dussel en la Universidad Nacional de Córdoba para estar una semana y media, diez días, en un hostel de mala muerte, escribiendo. Lo que hice fue juntar todo lo que ya había escrito en el trabajo de campo. Esos dos años que pasé en escuelas me habían llenado de notas; tenía una carpeta llena de anotaciones a la que llamaba "apuntes verdes", así decía la carpeta en la tapa. Estaban verdes, tenían que madurar. Me vine acá, lo desplegué en la cama cucheta del hostel y armé la tesis en una semana. No hacía falta más tiempo porque estaba todo escrito en germen durante el trabajo de campo. Era una carpeta, para mí, valiosísima.

Con respecto a este momento de escritura y pensamiento, es donde las ponencias exponen "resultados", "discusión", donde surgen capítulos en los que uno expone los hallazgos, donde se discierne entre resultados y

conclusiones. Creo que también es el momento más creativo, es un momento en el que escritura y pensamiento se entrelazan en cierta forma de artesanía de palabras, en cierta forma de manufactura conceptual, de metáforas que uno busca y que muchas veces provienen del propio lenguaje escolar. Recuerdo de mi tesis doctoral, por ejemplo, que hay uno de los capítulos (o de los subtítulos dentro de un capítulo) que se llama así: "*El director dijo mierda*". Así se llama el apartado de este capítulo de la tesis. Eso lo dijo un nene de segundo grado, porque el director, enojado porque había escuchado un comentario racista dentro de la formación inicial de la escuela, en su sermón matutino dijo: "acá nadie es de mierda". Eso dijo: "somos todos alumnas y alumnos de esta escuela". Y entonces, bueno, subrayó que la escuela estaba suscripta a un plan de la UNESCO contra la discriminación, y ya al final de su alñocución cerró con esa frase, "*así que acá nadie es de mierda*". Y los chicos se fueron murmurando entre ellos al aula en la fila y uno de ellos le dijo al otro: "el director dijo ḿierda¨". Eso es algo que sucedió, eso es algo que se dijo en la escuela, lo que los antropólogos llamarían un término nativo. Elevarlo a categoría teórica, convertirlo en un subtítulo de la tesis o de la investigación o del libro o de lo que sea, tiene que ver también con esa posición desde la cual hacemos investigación pedagógica sumergidos en la escuela y sensibles, porosos al lenguaje que la escuela utiliza a la lógica de la escuela.

Creo que es un momento de jugar con libertad… el borrador que estamos escribiendo no lo ve nadie, podemos escribir lo que se nos dé la gana. Es algo íntimo y público a la vez, pero hay que jugar a la tipología, a la categorización, a inventar palabras. Es un momento creativo y creo que vale la pena, por lo menos, en el marco de este espíritu de investigación pedagógica que estamos pensando, alejarse de esa concepción de la teoría como escritura sagrada, como canon al que debemos obedecer, como gran reglamento, y que viene siempre reforzado por el ritual de la cita de autoridad en el cual se entrecomilla, se cita de una manera muy hermética, muy parecida a la que se citan los versículos de la biblia. Ya habrá tiempo (y no debemos olvidarnos de hacerlo) de pasar al texto por ese tamiz. Pero no es un requisito para pensar mientras escribimos, casi diría que al contrario. Yo les digo siempre a mis alumnos de investigación: no molesten con las normas APA, esa es la parte fácil. Lo que necesitamos antes que nada es poder pensar. Es un momento en el que cabe, digamos, este espíritu de imaginación pedagógica del que venimos hablando. ¿Qué les parece?

Monica: Bueno, me parece que se abre una posibilidad polémica en torno a lo que vamos a entender por investigación pedagógica ¿no?.

Pensaba en relación a estas energías, que de algún modo van orientando el proceso de construcción de una investigación, ¿es solo el hecho de que se haga en la escuela, que haya partido de una picazón que produce alguna incomodidad en el punto de partida de las preguntas; es solo el hecho de que las lecturas están relacionadas con autores del campo pedagógico o que escribamos una tesis donde se producen categorías, afirmaciones sobre ciertos procesos educativos, lo que convierte esa investigación en pedagógica?

Me pregunto eso, porque en principio, podríamos pensar que algunos de esos procesos están involucrados cuando pensamos desde qué posiciones se hace la investigación. Podemos pensar en los tesistas de grado, de posgrado y en que la investigación concluya finalmente en la presentación de la tesis, la publicación o no de eso y algún tipo de efecto, no muchas veces buscado, ni tampoco construido en función de la repercusión que se produzca a partir de la publicación de ese texto. Ahora muchas de esas experiencias son las producciones de tesis de posgrado.

Me pregunto por esas otras posibilidades de la investigación, que es tan común en el caso de las estrategias de escritura de la formación docente, donde quien investiga esta siento docente al mismo tiempo y procura generar saber para modificar algo del orden de lo que está enseñando y le genera también algo a partir de ese proceso, si hay diferencias. Entiendo que hay diferencias entre quiénes, con quiénes, cómo, dónde y porqué, pero lo dejo en la mesa.

Daniel: ¿Estás sugiriendo que la investigación pedagógica no es algo que hacen sólo ni especialmente los tesistas que hacen doctorados o maestrías, sino que es algo, que puede incorporarse en la vida escolar como una dimensión investigativa del trabajo en las escuelas o algo más radical, como algo más?

Monica: Me pregunto, esa es una posibilidad de combinar investigación y prácticas educativas, pero no la única. Me parece que justamente la cuestión es preguntarnos por el campo de posibilidades que hay en relación

con la combinación entre investigaciones y mejoras, esto que trae Agustina.

Si la investigación con mirada pedagógica no es algo que de algún modo apunte a mejorar algo del proceso, y si eso no es condición *sine qua non* para considerarla pedagógica, una investigación universitaria puede no hacerse cargo de eso, entonces en relación con ese sentido pueden darse como múltiples posibilidades.

Daniel: Uno de los errores usuales de los objetivos de investigación que señalan en el texto de Sautú y Wainerman[20] es confundir objetivos de conocimiento con objetivos de transformación de la realidad. Entonces, si el objetivo formulado es, por ejemplo, mejorar la eficacia de un instrumento de evaluación, dicen: "no, hay que entender cómo funciona; si eso sirve para mejorar la eficacia, mejor". Entiendo que ese es una especie de axioma de la investigación en general, el de no confundir la comprensión de la realidad con su transformación, sin dejar de reconocer que su comprensión puede llevar, tal vez, a alguna forma de transformación. Pero entiendo que estás planteando que algo de la investigación pedagógica podría ablandar esas fronteras, podría volverlas más porosas, más grises, podrían no tomarse tan en serio esa cuestión.

Monica: Me parece que uno puede entrar en un proceso, donde hay necesidad de objetivar ciertas realidades en función de un horizonte, el que se busca conocer para transformar algo, ese conocer tiene el rigor del conocimiento, puede tener el rigor o no. No se trata de banalizar lo qué supone ese proceso de conocimiento. El punto es, para mí, si se liga a esa intencionalidad de la que hablaba Agustina que es la de mejorar, comprometerse con algo de ese orden. Uno puede hacer investigación clásica, investigación educativa orientada por las ciencias sociales y entender que eso va a mejorar algo porque hace visible ciertas cosas.

Daniel: Se me ocurren dos cosas chiquitas. La primera es que, tal vez, conocer algo de la vida escolar, conocerlo mejor, darse cuenta de algo, ya es transformarlo un poco. Y tal vez, la manera que tiene de transformar la investigación pedagógica es a través de esa forma de conocer. Voy a

20 Wainerman, C. y Sautú, R. (2011). *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Manantial.

dar un ejemplo: un grupo de profesores está preocupado porque sus estudiantes de la formación docente faltan mucho a las clases. Entonces, con un grupo de estudiantes de investigación, decidimos hacer un pequeño ejercicio de campo (no una investigación que sería muy pretencioso, apenas un ejercicio). Consistió en pedirles que, imaginativamente, dibujen la torta porcentual de estudiantes del cuatrimestre pasado que dejaron la materia, que faltaron el máximo de veces que tenían permitido faltar, que faltaron un poco o que no faltaron nada. Es decir, que distribuyan en una torta imaginaria, de esas que se usan en la estadística, estas categorías de los muy "faltadores" a los muy "asistentes". Los profesores aceptaron, hicieron ese pequeño ejercicio de imaginación, y después comparamos este ejercicio de imaginación con las listas de asistencia del cuatrimestre anterior, porque en ese profesorado se tomaba asistencia. Las listas, claro, tendrían algún margen de error, porque seguramente alguien le pone a veces el presente a uno que falta, o el profesor se olvida de tomar lista, pero de todos modos son una fuente bastante contundente. Lo que descubrimos, en todos los casos (seis cátedras numerosas, de materias de ingresantes de primer año) es que la percepción de los profesores era muy exagerada. Los alumnos no faltaban en absoluto todo lo que ellos se imaginaban que faltaban. Evidentemente ellos padecían que a veces algunos alumnos faltaran, a tal punto que tenían la sensación de que faltaban un montón. No recuerdo los porcentajes, los números, pero digamos que lo que mostraba la realidad de las listas era algo muy diferente. Ese conocimiento es transformador, más allá de que después se modifique la regla de la asistencia o se cambie algún procedimiento. En general, el hecho de enterarse, de darse cuenta, que es una definición de aprendizaje, que a su vez es una definición de investigación, tiene un efecto transformador.

La otra cosa que quería agregar, tiene que ver con aquello que dice Jorge Larrosa de que la escuela no está para cambiar el mundo, de que si en la escuela estudiamos el racismo o la discriminación no es para combatirlo, sino para conocerlo, para entenderlo. Incluso llega a decir: a la escuela no vamos a aprender, vamos a estudiar. Entonces, tal vez, hay algo de estos razonamientos pedagógicos que pueden aplicarse también a este otro ámbito de lo pedagógico, que es investigación pedagógica.

Agustina: Cuando ibas nombrando lo de las energías, pensaba: ¿cómo se juegan cada una de esas energías cuando un proceso se desarrolla con mirada pedagógica?

Y pensaba, que en este ejemplo que traés en el que se abordó la problemática de las inasistencias porque estaba en ese grupo de docentes la preocupación de que “los chicos faltan mucho” y también en el ejemplo sobre las formas de escritura en la formación que traje yo anteriormente, hay un punto en común: en ambos casos, la curiosidad que de alguna manera mueve a esos ejercicios o a esas actividades de conocimiento con marco investigativo, tienen que ver con preocupaciones en relación con la enseñanza.

Y a veces, en una investigación las curiosidades (aunque tenga que ver con lo que acontece en una institución educativa) no necesariamente se mueven desde ese tipo de preocupaciones. Una investigación que se para desde ahí, ¿no tiene acaso un plus pedagógico?

Pensando en relación a otra de las energías: cuando en esa investigación sobre la escritura, ustedes delimitan el enfoque y apelan a las categorías que ya existen sobre la temática, ustedes deciden ver la escritura como práctica en la formación, y recuperan aportes que les permiten focalizar la mirada en los marcos pedagógicos en que esas escrituras se habilitan, no en la escritura como objeto. Entonces, creo que se juega también ahí, en el momento de apelar a las lecturas y a los marcos de referencia, una mirada pedagógica; no es lo mismo una cosa que la otra.

Estas son algunas cuestiones en las que estábamos pensando, no sé si se entiende.

Monica: Quisiera completar una idea nada más. En el viejo modelo de la investigación-acción, la cuestión no es solo conocer sino transformar: es transformar para conocer. Hay algo ahí, en las últimas participaciones de Favia Terigi, que es como una demanda de investigar las experiencias educativas, en términos de reconocer qué es lo que se pone en juego ahí. Las experiencias educativas vienen siendo de todo color, comprometen a muchos colectivos y en ese punto digo, hay formas de articular lo pedagógico, en relación con la transformación. Esta vinculación entre conocimiento y transformación me parece que es la pregunta.

Daniel: Me gustaría volver un poquito a esta idea de que ir a hacer trabajo de campo en una escuela o investigar pedagógicamente la escuela es una forma de regreso. Me gustaría simplemente plantear algunas imágenes de cosas que me pasaron en las escuelas haciendo investigación con trabajo de campo.

Evoco, para empezar, el ingreso a un aula en la cual la maestra de segundo grado me recibe, me presenta al grupo y les dice a los chicos, *"este profe se llama Daniel, viene a acompañarnos por unos días, va a estar con nosotros en las clases y también viene a ver cómo se portan"*. En ese momento, todo lo que yo había pensado acerca de la entrada al campo, de los informantes clave, un poquito se desmoronó. Yo no quería que los chicos me vieran como el ortiba que venía a vigilarlos. Por supuesto que esas palabras no fueron determinantes; con el tiempo mi presencia se fue convirtiendo en lo que era, a fuerza de hechos y no de anticipaciones. Pero con estos niños yo también quería conversar.

En principio, yo iba con un grabador de cassette para hablar con ellos y grabar las conversaciones y elegí los momentos de recreo, que eran los momentos en los que ellos estaban más libres. Pero claro, yo salía al patio en medio de las corridas y el griterío de los chicos de todos los grados juntos en el patio, y cuando sacaba el grabador, y quería hablar con alguno, se tiraban todos arriba del grabador, querían gritar todos juntos, era un lío. Lo intenté durante varios días, pero no logré un momento de calma. Intenté llevar un par de chicos a un aula aparte, un espacio más tranquilo que hubiera, pero estaban pendientes de lo que hacían sus compañeros afuera, o de cuándo iba a terminar el recreo. Me enteré por esos días, que muchos de esos chicos iban a la salida a una plaza que estaba justo enfrente de la escuela. Entonces, como yo vivía muy cerca también, me daba tiempo de llegar a casa, cambiarme, agarrar un paquete de galletitas surtidas, unas hojas blancas, unos lápices, e instalarme en la plaza después de la escuela. Al principio, me vieron ahí y no entendieron nada. Pero con el tiempo, también se acostumbraron a verme en la plaza y agarraron las galletitas, los lápices, las hojas, dibujaron y se sintieron cómodos en ese otro espacio en el que no eran alumnos. Y vi que desde ese lugar de no-alumnidad podían referirse con mucha más libertad a su alumnidad. Entonces, hablar con ellos de lo que había pasado en la escuela, en ese lugar de merendar y conversar en la plaza, fue algo absolutamente diferente que aquel intento fallido de hacerlo dentro del patio. En ese momento me

contaban lo que había pasado, el episodio de los libros rotos, como retaron al que se fue al baño sin permiso, en fin. Hablaban con total libertad de las maestras, las criticaban, otro decía que estaba enamorado de ella, o cosas por el estilo. Todo lo que yo quería conversar con los chicos, lo pude conversar mucho mejor afuera de la escuela.

Me parece que eso muestra hasta qué punto el espacio de la escuela funciona como espacio de comunidad en un sentido fuerte, con todo lo que significa: estar al abrigo de valores y códigos comunes, y condicionado también por la mirada de los otros. Turner básico: la idea de comunidad de los rituales, etcétera, ejerce un efecto que nosotros hemos vivido también, y que conocemos muy bien.[21] Y ese conocimiento que tenemos de los ritos escolares, de lo que producen, de la sensación de ser alumno, de estar atravesado de alumnidad, de estar con el apuro de la alumnidad y con la lentitud de la alumnidad, creo que sirve y se tiene que pensar.

Otra cosa que miré en esa escuela fueron las malas notas de los cuadernos, puestas a los chicos que cometían inconductas o "inobservancias", como decía un cartel, en las aulas. Les ponían una nota que iba después a ser firmada por sus familiares y los que cometían inconductas mayores iban a firmar el libro de firmas que estaba en la dirección. Después de varias firmas, pasaba algo, o se suponía que iba a pasar algo. En realidad, no pasaba, pero había una amenaza ligada al acto de firmar muchas veces. Cuando logré, después de un tiempo y estando en confianza, quedarme a solas con ese libro, saqué la cámara de fotos y lo escaneé vorazmente. Después le dedique semanas o meses a mirar una por una todas esas notas. Descubrí muchas cosas sobre la morfología de la nota, sus semejanzas con algunas actas policiales, como cuando se dice: *"el alumno fulanito ha sido observado en tal situación estando presente la señorita Susana, se procedió a..."*. Y también hay un estilo de nota que asume un tono más psicológico: *"estamos preocupados por la conducta de fulanito, fíjese, hablé con él"*. Estas notas producen citaciones o producen entrevistas, es decir, son fuertes las recurrencias a la jerga jurídica o a la jerga psicológica. Pero más allá del análisis taxonómico de las malas notas, que es un procedimiento plenamente investigativo, yo no pude dejar de recordar que en mi propia escolaridad primaria, me pusieron muchas malas notas. Me portaba mal en la escuela, evidentemente. Recuerdo una, particularmente, que formó parte de mi

21 Para profundizar sobre la perspectiva de Victor Turner sobre los rituales puede verse: Turner, V. (1980). La selva de los símbolos Madrid. Siglo XXI Editores.

tesis después. La tuve que escribir, no podía dejar de escribirla porque sería hipócrita de mi parte hablar de las malas notas de los alumnos de esa escuela, sin hacer referencia a esa mala nota mía. Era el año 83 ́, regreso a la democracia, en la calle se cantaba "*se va a acabar se va a acabar, la dictadura militar*". Y a nuestra profesora de música, que era una vieja maldita, nosotros le cantábamos, con idéntica melodía: "*se va a acabar, se va a acabar, la dictadura musical*" y escribimos alguna grosería con tiza en la parte de atrás del piano, lo cual ameritó, por supuesto, una mala nota por la inconducta.

Esa experiencia me lleva a pensar la autoridad escolar, el significado de la mala nota, el significado de esa opresión (que en mi caso tenía un paralelo con la opresión social de los fines de la dictadura), con los símbolos patrióticos, con la promesa de la bandera que concreté cruzando los dedos en la espalda y poniéndonos de acuerdo entre varios compañeros para hacerlo de esa manera, porque en ese momento patria significaba represión.[22] El tomar distancia y los ritos escolares tenían esa resonancia, y descubrir que en estas malas notas pasaban otras cosas de las que habían pasado en mis propias malas notas, también convierte a la investigación pedagógica en una investigación siempre un poquito autobiográfica. Porque sería pretencioso asumir ese lugar de investigador objetivo, digamos, alejado por completo del objeto de conocimiento, en la distancia entre sujeto y objeto que cuestionaba en su charla pasada también Daniel Suárez.

Otro ejemplo es el de los chicos que están por salir al recreo en el aula. La maestra les ha enseñado los estados del agua ese día, les trajo un vasito de agua para que toquen el agua que humedece los dedos; trajo también una jarra eléctrica humeante para que vean el vapor y trajo un plato con algunos hielos. Durante toda su explicación, que es melodiosa (tiene una armoniosa voz didáctica, la maestra de segundo grado) hay un niño en el fondo que interrumpe. Entonces ella dice… "*si tocan los hielos van a ver que están duros ¿quién se anima a tocarlos?, ¡Matías, quédate quieto! ¡Matías, no te lo digo más!*" y ese gesto disciplinador va interrumpiendo la voz melodiosa cada tanto. Justo ese día estaba grabando, simplemente porque quería escuchar, quería medir los tiempos de la clase, sus segmentos, me interesaba a ver cuánto duraba la parte explicativa, cuánto tiempo se le daba a la tarea

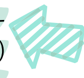
22 La historia puede verse en más detalle en: Brailovsky, D.: "Ponerle el cuerpo a las relaciones pedagógicas", Por escrito, Año 9, Nº 10. Octubre de 2015. - https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/ponerleelcuerpoalasrelacionespedagogicasrevistaporescrito.pdf

que les iba a dar a los chicos, etc. porque había visto que había usos típicos del pizarrón, usos típicos del trabajo en el cuaderno, la investigación iba sobre la materialidad, los objetos escolares materiales, entonces la clase quedó grabada. Lo que hice fue utilizar esa grabación para separar los retos a Matías, cortarlos, con esto que permiten los programas de edición de audio y llevar todos los audios de Matías juntos y toda la explicación aparte. Entonces escuchados todos juntos le daban una sonoridad diferente: "¡Matias quédate quieto, no te lo digo más, basta, te vas a ir a la dirección, dame tu cuaderno!". Era una desaforada, si uno ponía todos los retos juntos. Sin embargo, la otra voz (que era de la misma maestra) era una voz absolutamente amorosa, melodiosa, que daba a probar los estados del agua con infinita paciencia. El procedimiento de separar estas dos voces, que hice yo tiempo después con la grabación en digital, mostraba esas dos facetas, el doctor Jekyll y el Mr. Hyde de la maestra. Y cuando suena el timbre, la maestra les dice a los chicos: *"Momentito, momentito, la clase no terminó, la fila que esté mejor sentada va a salir primero".* Y entonces los chicos se apuran a sentarse bien, atesorando esos pocos segundos de ventaja que van a tener si resultan elegidos "fila mejor sentada". Y así es que la maestra hace salir a las filas en el orden de *mejor sentamiento.* Se me ocurrió después una analogía entre esa condición de súper alumno-quieto-derechito-inmóvil, esperando que le permitan salir al recreo, y esa salida del aula, al recreo, en la que la condición de alumno se aligera. Después, construí una analogía entre la voz estridente de la maestra (opuesta a su voz armoniosa) y el estado hiper-áulico de los niños quietos (opuesto al estado hipo-áulico de los niños en recreo). Lo puse en diálogo con una lectura muy interesante del arquitecto Adrián Gorelik en un libro en el que analiza la grilla y el parque en la ciudad, el cuadriculado de las manzanas.[23] Si uno mira el mapa a lo largo de un siglo, ve la lucha entre las manzanas edificadas y las arboledas o parques. Entonces el aula y el recreo, en analogía con la grilla y el parque, estas relaciones, creo que contienen muchas de las cosas que venía diciendo antes. La lectura del arquitecto, en principio, no tiene nada que ver con la pedagogía, pero es inspiradora de una tensión, es una relación que el maestro no hace, no puede hacer, porque está dentro: porque la maestra está enojada con Matías, porque quiere enseñar los estados del agua. Pero es una relación que la maestra también

23 Gorelik, A. (1998). La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936. Universidad Nacional de Quilmes.

podría hacer si escuchara la grabación de su clase. Y en un punto, uno sólo puede fijarse en esas cosas y hacer esas analogías si uno tuvo lo que solo la maestra tiene: ninguna inmersión en el campo, como se la llama, va a ser tan intensa como la convivencia cotidiana de un docente con un grupo todos los días, muchas horas por día.

Creo que cuando uno llega a una escuela, la inmersión en el campo le va a decir muchas cosas, pero se las va a decir retroactivamente a esa experiencia que uno tuvo como alumno, como docente, y si uno ha sido maestro muchos años (yo fui alumno muchos años y maestro muchos años) entonces como investigador en el campo no puedo menos que sentir todo el tiempo resonancias y dudar de ellas también, con mi propia experiencia de maestro y de alumno.



Monica: Me parece que hay capas en esa experiencia, donde nuestros recuerdos se encuentran con algunas cuestiones que son nucleares de la institución, son parte de la tradición escolar argentina y hay otras cuestiones que traen algo desde lo exótico también ahí. Sobre todo en un sistema educativo tan fragmentado y ese juego entre el regreso a lo conocido que ha sido tematizado como trabajo sobre la implicancia o no como descotidianeizar o desfamiliarizar lo cotidiano desde la antropología. El análisis institucional trabajó sobre la implicación. Es toda una cuestión en el proceso de comprender, de investigar pero, al mismo tiempo, hay algo de este orden cuando uno salta a experiencias escolares a contextos e instituciones diferentes de aquellas en las cuales se hizo el propio cursado (me parece a mí, por el registro que tengo del acompañamiento a algunos grupos en la experiencia de trabajo de campo). Estoy pensando en un grupo, un par de estudiantes que habían hecho toda su carrera escolar inicial, primaria, secundaria en la escuela católica privada y su entrada a una secundaria pública a partir de no entender gran parte de los códigos que estaban en el juego. Por ejemplo, ¡los chicos salían por la ventana! En las primeras conversaciones, en términos casi del horror y había algo del orden de la sorpresa que tiene ese juego malinowskiano desde el principio de la Antropología, pero que nos lleva a reconocer también cómo se da ese modo de regreso a la escuela. Cuando volvemos a ella, a investigarla, según el lugar donde haya sido en nuestra experiencia dentro del sistema, según a dónde vayamos, y según el momento histórico en el que estemos

tratando de mirar eso. Hay un juego complejo ahí, me parece, en descotidianizar y exotizar y al mismo tiempo desexotizar.

Daniel: Interesante esto que decis del espíritu malinowskiano; yo mencioné a Turner que decía que la escuela funcionaba como comunidad. Pero también es cierto que la antropología contemporánea, que ya no es la de Malinowski, ha dejado de ir a lugares exóticos para familiarizarse con las costumbres de los *primitivos*, tachados de primitivos, y ha empezado a hacer etnografía en lugares conocidos, en los bares, en las discotecas, en el subte, en los colectivos, para exotizar lo familiar. De familiarizarse con lo exótico, pasar a exotizar lo familiar, en estos términos lo plantea Rosana Guber en su libro de etnografía *El salvaje metropolitano.*[24]

Agustina: De tu experiencia, ¿cuál ha sido o son algunas cuestiones que creés que te han habilitado para investigar esa experiencia previa?¿Y cuáles son o han sido los desafíos y las precauciones que has tenido para investigar, por ejemplo, prácticas docentes o escenarios escolares cuando vos habías ya sido docente? Me refiero a esas cuestiones de implicación, desimplicación.

Daniel: Existen algunos lugares comunes que unen a la investigación con la docencia, como las funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión), o como esta idea del docente investigador de sus propias prácticas, pero creo que eso es otra cosa, que si bien está relacionado, apunta más bien a tomar un insumo investigativo (pero puesto muy en función de la docencia), y no a producir un conocimiento. Cuando mencionaba la diferencia entre el aprendizaje del alumno y el aprendizaje del investigador, ponía al alumno como quien recibe un conocimiento de otro y al investigador como que lo produce para desparramarlo por el mundo, ¿no? Creo que si el docente investiga sus propias prácticas, las investiga para mejorarlas, pero también, para ponerlas en discusión en su escuela. Hay algo intermedio en esa posición, y esta idea del docente reflexivo encuentra mejor eco allí que en esa cosa medio… ¿zen? el estado de reflexión, como una cosa extática. Alguna vez escuché a estudiantes a

24 Guber, R. El salvaje metropolitano, Buenos Aires: Paidos, 2004.

las que se les pide que escriban una reflexión y traen la hoja y dicen: ¿con esto ya alcanza, ya reflexioné bastante como para aprobar, o sigo?

Además, hay lugares del oficio docente, típicamente la evaluación, en la cual se utilizan muchas veces instrumentos que están tomados del mundo de la investigación. Un examen, sin ir más lejos, es un dispositivo experimental. "Tome usted a 20 sujetos, cierre la puerta, déles dos horas a todos, póngales una hoja en blanco adelante, fíjese cómo responden a las mismas cinco preguntas". Entonces, también es un diseño experimental, bien positivista, por lo menos así presentado.

También hay estructuras didácticas. En el nivel inicial, por ejemplo, tenemos la unidad didáctica que parte de un recorte de la realidad, lo interroga, formula hipótesis, hace un trabajo de campo, una experiencia directa, se hacen entrevistas, se sacan fotos. Además de estar inspirada en los centros de interés decrolyanos, como siempre se dice, la Unidad Didáctica del nivel inicial está inspirada en el procedimiento de la investigación. Pero al mismo tiempo creo que en cualquier situación escolar, la racionalidad investigativa le puede aportar algo a un docente, la idea de que no todo se ve a simple vista.

Recuerdo otra situación, esta vez de un jardín maternal en el que trabajé varios años. En uno de esos grupos con los que trabajé había una alta conflictividad entre los chicos, había momentos en los que se desbordaba mucho la situación entre ellos, se tiraban el pelo, se empujaban, se mordían, lloraban varios al mismo tiempo. Entonces era difícil proseguir con lo que estaba pensado para la jornada. Una de las vicedirectoras, que estaba trabajando en una cátedra de metodología de la investigación y estaba inspirada en estas cosas, nos propuso que hagamos un registro minucioso de esos conflictos: cuándo, después de que, antes de qué, a qué hora, quiénes, por qué, y al finalizar el registro, durante un par de días, nos dimos cuenta de que todos los conflictos que tanto nos preocupaban, sucedían muy cerca de la entrada o de la salida, o en los intersticios entre las actividades. Nunca en el medio del cuento, nunca en el medio del juego, sino cuando había terminado una cosa y estaba por empezar la otra. No lo habíamos visto desde adentro, porque no todo se ve a simple vista, pero saberlo nos permitió incorporar algunos recursos de transición entre las actividades, reforzar los rituales de inicio, de salida, que para los más chiquitos son muy difíciles. Porque, bueno, cuando uno cruza la puerta de la escuela uno sale de muchos lugares y en el caso de los chicos, no solo sa-

len de la sociedad de consumo y todo lo que dicen los pedagogos, sino que salen del regazo materno. Hay algo del orden de las lentes investigativas que nos permiten mirar lo que no podemos ver, como en el dicho aquél del agua que es insospechada para los peces, porque la dan por hecha.

Un ejemplo más del jardín maternal. Allí los conflictos entre los chicos (esto cualquier maestra jardinera lo sabe) son sobre todo por los objetos. Casi siempre se pelean por los objetos, tironean porque quieren el mismo juguete. Y a mí me llamaba mucho la atención, me daba curiosidad por entender cómo funcionaba eso. Porque sospechábamos, con mi compañera de ese año, que no era porque los chicos no supieran compartir o porque fueran egocéntricos (como insisten los piagetianos), o porque atraviesan la etapa anal (como dicen los freudianos). No estábamos seguros de creer todas las explicaciones psicológicas, que tanto pretenden atribuirle a los niños y a sus características de niños las razones de esos conflictos. Ni creíamos en la receta por excelencia: hay que compartir. No creíamos que esas fueran las únicas explicaciones o las únicas soluciones posibles. Entonces empezamos a registrar las situaciones litigiosas entre los niños. Por ejemplo, les cuento el cuento de un perrito que busca a su mamá y más tarde lo pongo en medio del canasto de todos los libros. Al día siguiente, el canasto es puesto a disposición de los chicos para que elijan el cuento que quieran, y resulta que todos quieren el cuento del perrito que busca a su mamá, y se pelean por ese libro. O vuelco un canasto de pelotas todas verdes, donde hay una sola que es de color azul. Y resulta que varios niños quieren la azul, no cualquiera de las pelotas verdes, sino la azul. Al tomar la leche todos juntos en la mesa, en ese fogón urbano que es la hora de la merienda, en el que tantas conversaciones interesantes se dan con los chicos y que tiene tanta potencia pedagógica, los chicos usan unos vasitos naranjas que les trae la cocinera y los adultos utilizamos unas tazas verdes, también de plástico, pero más grandes. Ese día no alcanzaban los vasitos naranjas para todos los chicos y algunos recibieron tazas más grandes verdes, pero fue tal el descontrol que eso generó, que tuvimos que retirar todo y buscar todas iguales. Todos querían tazas ”de grande”.

En fin, hay un montón de ejemplos del mismo tenor: un niño que quita y devuelve un juguete a otro para contemplar su llanto y su alivio, como jugando con sus sentimientos. Otro que le arrebata a su compañero cada cosa que agarra, sea lo que sea. Cada una de estas situaciones, da cuenta de una variedad de significados en el litigio por los objetos, que no es sola-

mente el egocentrismo, ni la etapa anal ni la imposibilidad de compartir, sino, por ejemplo, la curiosidad por la reacción del otro, algo del orden de la fascinación por el otro, por el otro semejante, por el otro compañero, por el otro simétrico, que es una situación totalmente nueva para un niño de un año en el jardín. Tal vez, creíamos entonces, estas situaciones no siempre se resuelven con intervenciones de tipo regulatorio: hay que compartir. Quizás hay que pincelar con palabras esa situación. Quizás esa jerarquización de ciertos objetos que los adultos hacemos en el jardín con nuestros rituales (como el caso del libro del perrito que busca a su mamá o las tazas verdes) nos muestra que incluso nosotros somos los que trazamos el mapa de valor de esos objetos y generamos ese conflicto, generado por el orden escolar y no por otra cosa, escondida en la psicología infantil.

Entonces, ahí imaginamos ampulosamente categorías: la propiedad jerarquizante, la propiedad fascinatoria, etc. y lo publicamos en algún artículo del que ya estoy más o menos arrepentido, pero que todavía puede leerse.[25]

Quiero decir: esta mirada investigativa sobre la vida cotidiana, surgió porque no nos conformaban las palabras que servían para nombrar eso. Y dijimos: "faltan palabras para hablar de esto que hacemos, y que ocupa un lugar central en nuestra vida como docentes, que son los conflictos entre los chicos". Entonces estos saberes no suelen verse como saberes científicos, que es lo que produce la investigación. Son respuestas a preguntas prácticas que surgen del aula. Pero un maestro produce saberes... Esos saberes se incrustan en episodios que nos hacen reír, nos conmueven, nos hacen pensar, nos recuerdan cosas que nos pasaron o que nos podrían pasar. Entonces esta cercanía, este mimetismo, este estar dentro de las cosas, hace que no lo percibamos como un saber científico, como conocimiento producto de la investigación, pero lo es en algún sentido, ¿no?

Una prueba de que no se percibe socialmente el saber pedagógico como saber científico es que no hay divulgación pedagógica. Lo tenemos a Darío Z. que hace divulgación filosófica y de una manera simpática nos cuenta ideas filosóficas de grandes pensadores; lo tenemos a Paenza que hace divulgación matemática; lo teníamos a Carl Sagan que con su serie del Cosmos nos enseñó tantas cosas sobre el planeta y a Jacques Cousteau

---

25 Brailovsky, D. (2006). "Hay que compartir...". Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja, RIE, Vol. 39 Núm. 3, Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/2574

que nos fue contando los secretos del mar, pero ¿divulgación pedagógica? ¡Nadie siente que sea necesaria! Porque quien ha pasado por la escuela, siente que la conoce mucho, que no tiene secretos, procesos que sólo se ven desde un saber especializado. Creo que también hay ahí un mimetismo, una cosa a ser desentrañada, respecto del carácter científico, investigativo del saber pedagógico.

En esta terna que vos presentaste al principio entre investigación, experiencias educativas y saber pedagógico quizás hay un pegamento ahí en el medio, que puede ayudar a construir un punto de vista, que no sea el del investigador objetivo ni el del docente, sino el del investigador.



Algunas publicaciones sugeridas

Brailovsky, D. (2018) ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? - DECEDUCANDO REVISTA Nº 4. s/p. Recuperado de: https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/

Brailovsky, D. (2017). La pedagogía y su vocabulario. Voces De La Educación, 2 (3), 52-64 Recuperado de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/34

Silva, V y Brailovsky, Dl (2020). Los rituales, los detalles, la bienvenida. Sobre los cursos de ingreso en el nivel superior. E- Eccleston. Temas de educación infantil, 30. 9-17. Recuperado de https://iesec-cleston-caba.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/12/Revista_30.pdf

Brailovsky, D. (2020). Sete vidas da teoria pedagógica. Reflexão E Ação, 28(2), 224-234. Recuperado de https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443

Brailovsky, D. (2020) "Ecos del tiempo escolar", en Dussel , I. Ferrante , P y Pulfer, D. comps. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado de https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/

politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail /

Skliar, C. y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. Enunciación. 20 (2) 261-270. Recuperado de https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/9730/11148

Brailovsky, D. y Gerstenhaber, C. (2010). La escritura en las carreras de formación docente: más allá del "copipasteo" Segundas jornadas nacionales de investigadores en formación en educación, Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación (IICE) Recuperado de https://docplayer.es/34124327-La-escritura-en-las-carreras-de-formacion-docente-mas-alla-del-copipasteo.html

Podés acceder al conversatorio escaneando el código QR con tu celular o desde el siguiente enlace: https://youtu.be/abYb6yZOA34

